



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**La creación de una propuesta didáctica basada en la  
mediación utilizando recursos audiovisuales**

**The creation of a didactic proposal based on mediation using  
audiovisual resources**

**Lara Gómez Quintana**

**Lenguas Extranjeras**

**Marta Gómez Martínez**

**2019/2020**

**15/06/2020**

## Resumen

La educación siempre busca la innovación. Hoy en día, esta innovación suele ir ligada a los materiales audiovisuales, los cuales cuentan cada vez con más importancia en la sociedad. Este trabajo también se centra en la mediación, un concepto que se ha dejado de lado en las aulas de enseñanza de idiomas y que, a pesar de que durante estos últimos años ha ido ganando más importancia, consideramos que sigue sin tener la consideración que merece.

En este Trabajo de Fin de Máster se realiza una propuesta didáctica en la que se relaciona la mediación con el uso de diversos recursos audiovisuales en el aprendizaje de segundas lenguas. Como tema principal sobre el que gira esta propuesta, hemos elegido una de las series que más repercusión ha tenido en la sociedad en estas últimas décadas: FRIENDS. Además, se trabaja con el Aprendizaje Basado en Proyectos, donde el alumnado trabajará en equipos durante diferentes actividades hasta llegar a crear un producto final.

Para la redacción del presente Trabajo de Fin de Máster se ha utilizado un lenguaje inclusivo, de manera que no haya distinciones del género masculino/femenino.

**Palabras clave:** mediación, aprendizaje basado en proyectos, medios audiovisuales, propuesta didáctica

## Abstract

Education always seeks innovation. Nowadays, this innovation is often linked to audiovisual resources, which are becoming increasingly important in our society. This dissertation also focuses on mediation, a concept that has been left aside in the language teaching classroom and which, despite gaining importance in recent years, we feel is still not given the consideration it deserves.

In this dissertation, we create a didactic proposal where mediation is related to the use of various audiovisual resources in the learning of second languages. As the main topic around which this proposal revolves, we have chosen one of the series that has had the greatest impact on society in recent decades: FRIENDS. In addition, we also work with Project Based Learning, where students will work in teams during different activities in order to create a final product.

An inclusive language has been used for the writing of this dissertation, so that there are no distinctions between the masculine/feminine gender.

**Keywords:** mediation, project based learning, audiovisual resources, didactic proposal

## Tabla de contenido

1.	Introducción .....	1
1.1.	Justificación .....	1
1.2.	Objetivos .....	2
2.	Marco teórico.....	3
2.1.	La mediación en el contexto europeo.....	3
2.1.1.	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> .....	3
2.1.2.	<i>Companion Volume</i> .....	6
2.1.3.	La legislación española en E.S.O. y BACHILLERATO.....	8
2.2.	Aprendizaje Basado en Proyectos .....	11
2.3.	Recursos audiovisuales en el aula .....	15
3.	Propuesta didáctica.....	19
3.1.	Introducción .....	19
3.2.	Desarrollo .....	20
3.2.1.	Sesión introductoria .....	20
3.2.2.	Sesión 1 .....	22
3.2.3.	Sesión 2 .....	24
3.2.4.	Sesión 3 .....	25
3.2.5.	Sesión 4 .....	26
3.2.6.	Sesión 5 .....	28
3.2.7.	Sesión 6 .....	30
3.2.8.	Sesión 7 .....	32
3.2.9.	Sesión 8 .....	33
3.3.	Evaluación .....	34
3.4.	Materiales y recursos .....	35
4.	Conclusión .....	37
5.	Referencias bibliográficas .....	39
	Anexos.....	42

## Índice de figuras

Figura 1. Niveles de aprendizaje. Fuente: MCERL (2002). .....	4
Figura 2. Actividades y estrategias de mediación. Fuente: Companion Volume (2018). .....	8
Figura 3. Nivel mínimo de rendimiento del alumnado según el MCERL, por destreza comunicativa y Comunidad Autónoma. Curso 2012/2013. Fuente: Arroyo, J. et al. (2015). .	10

## Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias de relación entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos. Fuente: López de Sosoaga et al. (2017, p. 400).....	13
Tabla 2. Diferencias temporales entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos. Fuente: López de Sosoaga et al. (2017, p. 402).....	13
Tabla 3. Diferencias espaciales entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos. Fuente: López de Sosoaga et al. (2017, p. 403).....	14

## 1. Introducción

A continuación, realizaremos una breve introducción de nuestro trabajo, exponiendo las diversas razones por las que hemos elegido este tema, así como los objetivos del presente Trabajo de Fin de Máster.

### 1.1. Justificación

La elección de este tema responde a diversas razones. La sociedad cambia con los años y, por ello, es necesario que la educación busque nuevas maneras de innovar a la hora de enseñar, sobre todo con el aprendizaje de segundas lenguas, donde esta innovación se convierte en un aspecto muy importante. En la sociedad actual, los medios audiovisuales han cobrado una gran importancia en el día a día, ya que la mayoría de la información que recibimos es a través de pantallas. La tecnología está evolucionando a un ritmo vertiginoso, por lo que pensamos que es necesario incluirla en el aprendizaje de nuestros estudiantes. De esta manera, no solo estaremos llamando más su atención y fomentando su motivación, ya que estos jóvenes viven pegados a aparatos tecnológicos, sino que además estaremos educándoles en un uso responsable y beneficioso de estas tecnologías.

Centrándonos en otro aspecto del aprendizaje de idiomas, debido a la reciente modificación que ha sufrido el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), vemos necesario tratar el tema de la mediación en el aula. El propio Consejo Europeo ha visto la gran importancia que tiene este concepto en la enseñanza de segundas lenguas, y ha decidido darle la importancia que merece escribiendo una ampliación de este marco, el *Companion Volume* (2017). En los institutos, así como en las escuelas de idiomas, se está comenzando a implementar la mediación en la enseñanza.

Por medio de este trabajo, hemos decidido relacionar este concepto de mediación con el uso de nuevos recursos audiovisuales para enseñar y aprender una segunda lengua.

Además, dada la situación mundial actual, en la que a causa del COVID-19 ha sido necesario cambiar a una docencia no presencial, hemos optado por adaptar

nuestra propuesta para que también sea posible implementarla en este nuevo contexto.

### 1.2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es realizar una propuesta didáctica para fomentar la mediación en el aula de segundas lenguas. Dicha propuesta incluirá el uso de recursos audiovisuales para impartir una segunda lengua. Con el uso de estos recursos no se pretende sustituir por completo al tradicional libro de texto, ya que consideramos que sigue siendo un material necesario e importante en el ámbito didáctico. Sin embargo, sí creemos que una combinación de estos dos recursos podría llevar a un mejor aprendizaje, además de colaborar en el aumento de la motivación del alumnado. Se utilizará también la mediación, junto con estos recursos audiovisuales, para la enseñanza de idiomas.

Otro de los objetivos es lograr que esta propuesta didáctica sea implementada tanto en la docencia presencial tradicional como en la docencia no presencial.

## 2. Marco teórico

Este Trabajo de Fin de Máster pretende mostrar otras alternativas al uso de los libros de texto en el aprendizaje de segundas lenguas. Estas alternativas están relacionadas con el mundo audiovisual.

Sin embargo, antes de llegar a nuestra propuesta didáctica, debemos dejar claros algunos conceptos importantes, los cuales explicaremos a continuación.

### 2.1. La mediación en el contexto europeo

El concepto de mediación ha estado presente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) desde hace mucho tiempo, sin embargo, se le ha comenzado a dar la importancia que merece desde hace apenas un par de años. Para explicar este concepto, nos centraremos en el mencionado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y en el llamado *Companion Volume* del año 2018.

#### 2.1.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

La Unión Europea considera el multilingüismo como un elemento de gran importancia. Uno de sus objetivos es «que todo ciudadano europeo domine, además de su lengua materna, otros dos idiomas» (Hériard, 2019). Por ello, en el año 2001, se publicó el *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*, traducido al español en el año 2002 como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (de aquí en adelante nos referiremos a él como MCERL).

Este marco se utiliza como un documento de referencia para la enseñanza de segundas lenguas. Tiene como objetivo «homogeneizar los niveles de aprendizaje, uso y evaluación de las lenguas» (Roldán et al. 2009, p. 190), y su elemento clave es el *plurilingüismo*, en torno al que se estructura todo el contenido y se fijan los diversos objetivos en función de lo que en él viene delimitado. Los docentes que se dedican a la enseñanza de las lenguas, bien sea la materna o lenguas extranjeras, encuentran en este marco un apoyo en el que basar su método de enseñanza y evaluación. El MCERL les ayuda a



reflexionar acerca de su práctica docente para así modificarla con el fin de lograr satisfacer las diferentes necesidades del alumnado (MCERL, 2002).

El MCERL «proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (MCERL, 2001, p.1). Gonzales (2009, p.23) anota que el marco «sirve de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua». En él se redactan de manera extensa todas las destrezas que deben desarrollar los aprendices de una lengua para poder utilizar este idioma de la manera más adecuada posible. Esto incluye ser capaz de comprender y comunicarse de una manera apropiada en esa lengua. Para saber si el alumnado está desarrollando correctamente estas competencias, el MCERL delimita este conocimiento en niveles que varían función del dominio de la lengua. De esta manera, se podrá comprobar el progreso que llevan los estudiantes en las diferentes fases del aprendizaje de un idioma (Gonzales, 2009).

En el marco vienen explicados los seis niveles de aprendizaje. Estos niveles son los siguientes: Acceso (*Breakthrough*); Plataforma (*Waystage*); Umbral (*Threshold*); Avanzado (*Vantage*); Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*); y Maestría (*Mastery*). Con el fin de simplificar, se ha optado por realizar la siguiente esquematización de los niveles (véase Figura 1), comenzando con tres niveles amplios (A, B y C), para después dividir cada uno de estos en dos niveles más específicos. En el *Companion Volume* (2018), que veremos en detalle más adelante, se añade el nivel Pre-A.

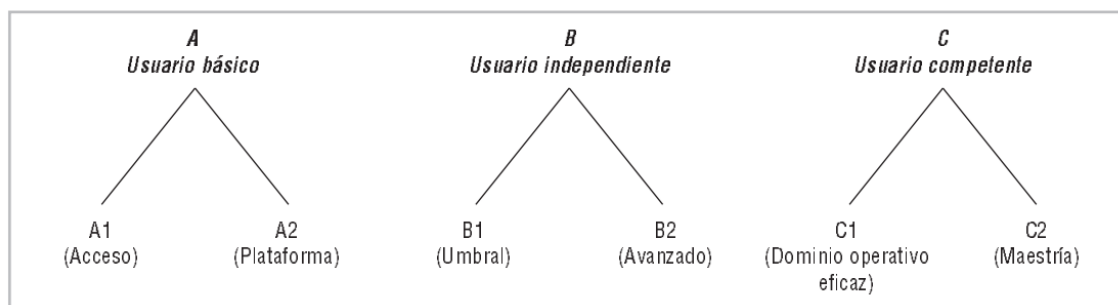


Figura 1. Niveles de aprendizaje. Fuente: MCERL (2002).

A medida que se sube de nivel, la dificultad será mayor. Una característica que tienen en común estos niveles es que en todos ellos se realizan actividades de

la lengua que abarcan: comprensión, expresión, interacción o mediación. De esta manera se pone en funcionamiento la competencia lingüística comunicativa del usuario de la lengua. La comprensión y la expresión (tanto oral como escrita), son elementos primarios, necesarios para la interacción. Esto nos lleva a la siguiente actividad, la interacción, que se lleva a cabo entre dos o más individuos que participan en un intercambio por medio oral o escrito. La mediación hace posible la comunicación entre personas que, por un motivo u otro, no son capaces de comunicarse directamente (MCERL, 2002).

En la mayoría de las ocasiones, cuando un usuario está aprendiendo un idioma, se puede dar una combinación de todos estos tipos de actividades. Por ejemplo, en una clase de idiomas, el discente puede estar escuchando el discurso oral del docente, puede leer un fragmento de un texto, bien sea en voz alta o para sí mismo, puede estar interactuando con el resto de la clase, puede escribir una redacción, e incluso puede ejercer la actividad de mediación mientras ayuda a otro discente o como un ejercicio de clase.

En este marco del año 2002, el proceso de mediación viene definido tal y como exponemos a continuación.

El usuario como hablante o autor de un texto escrito [...] está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado *mediación*, puede ser interactivo o no (MCERL, 2002, p. 60).

Lo importante a la hora de realizar actividades de mediación no es dar opiniones ni explicar significados, sino actuar de intermediario entre aquellos aprendices que no sean capaces de comprenderse. El marco pone como ejemplo de mediación a la traducción, para las actividades de mediación escrita, y a la interpretación, para las actividades de mediación oral. De esta manera, se trabajará tanto el campo de la expresión como el de la comprensión. Así, mediante la traducción ocurrirá lo que señalamos a continuación.

El usuario o alumno recibe un fragmento hablado o texto escrito, en una lengua o código determinado (Lx), sin que el interlocutor que lo

emite esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua o código diferente (Ly), que será recibido a su vez por otro oyente o lector tampoco presente (MCERL, 2002, p. 97).

Mientras que, si realizan actividades de interpretación, ocurrirá lo siguiente.

El usuario o alumno interviene como intermediario en una interacción «cara a cara» de dos interlocutores. Estos dos interlocutores no comparten la misma lengua ni el mismo código. El usuario recibe el texto o fragmento en una lengua (Lx), y lo convierte a la otra (Ly) (MCERL, 2002, p. 97).

Más adelante, en el *Companion Volume* del 2018 que explicaremos en el siguiente apartado, veremos que la actividad de mediación no se reduce únicamente a estos dos campos.

#### *2.1.2. Companion Volume*

En mayo del 2018 el Consejo de Europa organizó una conferencia en Estrasburgo para realizar el lanzamiento del nuevo *Companion Volume* (volumen complementario) del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. El principal motivo de este nuevo *marco* es el interés del Consejo por promover el aprendizaje de idiomas, aumentando la calidad de la enseñanza. En este volumen, se hace hincapié en el ámbito de la mediación, que como hemos visto en el anterior apartado, queda un poco de lado en el MCERL del 2001. García (2018, p. 3) señala que la mediación es la «principal razón de ser del volumen complementario». Añade que la interpretación que se realizó de este concepto quedó reducida únicamente al ámbito de la traducción y la interpretación, por lo que «se llevó a cabo un proyecto de 2014 a 2017 para redactar los descriptores correspondientes».

Este *Companion Volume* (2018, p.23) «elaborates some of the key notions of the CEFR as a vehicle for promoting quality in second/foreign language teaching and learning as well as plurilingual and intercultural education<sup>1</sup>». Además de tratar estas nociones claves del marco original, proporciona una versión más

---

<sup>1</sup> Elabora algunos de los aspectos clave del MCERL para promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, así como la educación plurilingüe e intercultural. [Traducción propia].

actualizada de las escalas (con una mejor descripción de los niveles A1, C1 y C2), e incluye también una nueva escala analítica para la fonología. Se centra, como ya hemos mencionado, en el área de la mediación, así como en la interacción a través de Internet, y en las competencias plurilingües e interculturales.

Centrándonos en el apartado de la mediación, a pesar de que el marco del 2002 no realiza un desarrollo exhaustivo de este concepto, este nuevo volumen resalta lo siguiente.

Two key notion of co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user/learner as a social agent. [...] the CEFR descriptive scheme de facto gives mediation a key position in the actionoriented approach<sup>2</sup> [...] (*Companion Volume*, 2018, p. 33).

El *Companion Volume* añade actividades y estrategias de mediación que sirven de guía tanto para el docente como para el aprendiz de una segunda lengua. Existen diversos aspectos de la mediación, pero todos ellos comparten algunas características. Una de estas características comunes es, por ejemplo, tener una menor preocupación por los intereses o necesidades propias, y en su lugar, tener una mayor preocupación por aquellas necesidades e ideas de las personas para las que está realizando la mediación. Estas nuevas actividades y estrategias de la mediación vienen resumidas en el esquema que aparece a continuación.

---

<sup>2</sup> Las dos nociones clave de la co-construcción de significado en la interacción y el movimiento constante entre el nivel individual y el nivel social en el aprendizaje de la lengua, principalmente a través de su visión del usuario/aprendiz como agente social. [...] el esquema descriptivo del MCERL *de facto* otorga a la mediación una posición clave en el enfoque orientado a la acción [...]. [Traducción propia].

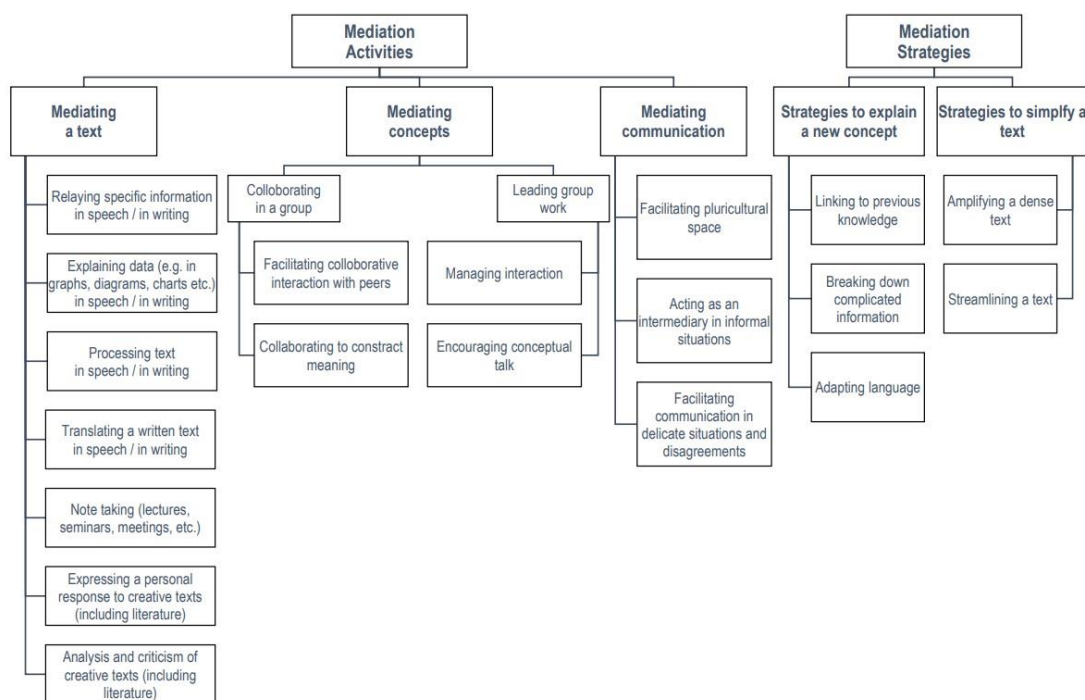


Figura 2. Actividades y estrategias de mediación. Fuente: Companion Volume (2018).

Podemos ver la evolución con respecto al *marco* original, en el que únicamente se mencionaba la traducción y la interpretación como las actividades para mediar. En este volumen, aparecen nuevas actividades, como procesar y analizar los textos, manejar la interacción de los grupos, facilitar la interculturalidad, adaptar el lenguaje, etc. Estas actividades las dividen en tres vertientes, en función de si se trabaja la mediación con un texto, la mediación como concepto, o utilizando la comunicación. En este esquema también podemos ver las estrategias de mediación, divididas en dos: estrategias para explicar un nuevo concepto y estrategias para simplificar un texto. Este esquema puede resultar de gran utilidad para el docente que quiera crear materiales en los que esté presente la mediación, sin necesidad de recurrir únicamente al ámbito de la traducción.

### 2.1.3. La legislación española en E.S.O. y BACHILLERATO

Tras habernos informado acerca de cómo se enfoca la mediación en el MCERL y en el *Companion Volume*, nos dirigimos al Boletín Oficial del Estado para comprobar si aparece la mediación y cómo la tratan. Hemos podido comprobar que en la Orden ECD/1361/2015 por la que se establece el currículo de la

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en el ámbito de las lenguas extranjeras, no se hace referencia en ningún momento a la mediación, ni a las actividades que ella engloba. Nos hemos dirigido también a la Ley 6/2008 de Educación de Cantabria, y tras realizar la misma búsqueda, hemos comprobado que tampoco se menciona nada de la mediación.

Donde sí hemos encontrado referencias a la mediación ha sido en el Real Decreto 1/2019, donde se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. En este boletín, se menciona que se ha de incluir la mediación como nueva actividad de evaluación para poder superar las pruebas de certificación oficial de estos niveles. En él se recoge también la estructura de dichas actividades y su evaluación.

El hecho de que no se incluya nada de la mediación en los documentos que hemos mencionado anteriormente puede deberse a que la explicación que dan sobre ella en el MCERL del 2002 es escasa. Podemos comprobar cómo, en el Decreto 38/2015 (p. 617), mencionan que el currículo de la materia de la Primera Lengua Extranjera incorpora «el enfoque orientado a la acción recogido en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”». Se explica que este currículo recoge todo aquello que el alumnado debe ser capaz de hacer en la lengua extranjera «en una variedad de contextos comunicativos, que se adaptan a las edades y características de los alumnos dependiendo de las etapas educativas» (Decreto 38/2015, p. 617). Menciona también los cuatro bloques en los que se divide este currículo: la comprensión, tanto oral como escrita, la producción, también oral y escrita, la expresión y la interacción. La mediación no aparece mencionada en ningún momento. Pensamos que esto puede deberse a que, si ya dentro de un documento guía para los docentes como es el MCERL no aparece bien explicado este concepto, es difícil que aparezca en el currículo. Sin embargo, tras haberse publicado el *Companion Volume* en el año 2018, nos extraña que no se hayan realizado modificaciones en estos documentos. Únicamente hemos visto modificaciones en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas de régimen especial, como por ejemplo las escuelas de idiomas.

Centrándonos en la definición de los niveles mínimos de rendimiento que el alumnado tiene que alcanzar al finalizar la etapa de la E.S.O. o el Bachillerato, que hemos visto como viene delimitada por el MCERL en los apartados anteriores, vemos cómo, a pesar de que la mitad de comunidades autónomas señalan que definen bien estos niveles en todas las destrezas comunicativas del idioma extranjero, la mayoría «no acredita la competencia en lengua extranjera del alumnado de acuerdo con el MCERL» (Arroyo, J. et al., 2015).

En la imagen que aparece a continuación se pueden ver los niveles mínimos de rendimiento del alumnado según el MCERL, en función de la destreza comunicativa y de la Comunidad Autónoma. Este gráfico está extraído de Arroyo, J. et al. (2015), donde mencionan que el nivel mínimo que el alumnado tiene que alcanzar tanto en la primera como en la segunda lengua extranjera al acabar la etapa de la E.S.O. es el nivel A2, a excepción de Cantabria, donde se establece el nivel A1. Al finalizar el Bachillerato, el nivel mínimo que tiene que alcanzar el alumnado en todas las destrezas de la primera lengua es un B2.

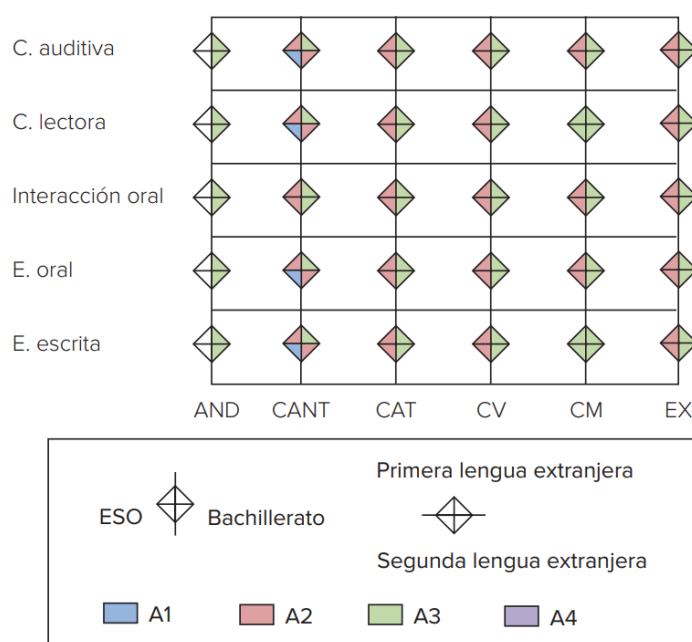


Figura 3. Nivel mínimo de rendimiento del alumnado según el MCERL, por destreza comunicativa y Comunidad Autónoma. Curso 2012/2013. Fuente: Arroyo, J. et al. (2015).

## 2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos

El alumnado puede ver la tarea de «aprender» como algo muy duro y poco motivador. Los centros escolares siguen parámetros fijos de enseñanza que se van repitiendo cada generación. Por este motivo, cada vez más a menudo, se ve necesaria la innovación, utilizar nuevos métodos de enseñanza, que normalmente, van relacionados con el uso de las nuevas tecnologías. Esta necesidad de innovar en el aprendizaje dio lugar al Aprendizaje Basado en Proyectos (al que nos referiremos como ABP). Cabe resaltar la diferencia entre este aprendizaje y el Aprendizaje Basado en Problemas (nos referiremos a él como ABPr). En el ABPr se propone un problema que los estudiantes, bien en grupos o bien de manera individual, tendrán que solucionar y del que tendrán que aprender más (Maudsley, 1999; Restrepo-Gómez, 2005). De esta manera, el aprendizaje será autónomo. En el ABP, «los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su mercado, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto solucionando problemas, hasta llegar a su producto» (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, Luna-Cortés, 2010, p. 16). Este tipo de aprendizaje es más amplio, incentiva a los estudiantes a adquirir un rol más activo, favoreciendo de esta manera la motivación.

La línea que divide ambos métodos de aprendizaje es fina, por lo que, a menudo, ambos aprendizajes se combinan, complementándose el uno al otro. Realizar este tipo de métodos de aprendizaje en el aula requiere un mayor esfuerzo por parte de los docentes. Necesitan contar con un entorno donde se pueda dar este tipo de aprendizaje, tienen que ser capaces de saber lidiar con los grupos de trabajo y manejar correctamente todas las tareas. En este tipo de actividades, el docente pasa a ser un mero guía en todo el proceso. De esta manera, los estudiantes podrán ser autónomos y desarrollar una mayor responsabilidad en su aprendizaje (Johari y Bradshaw, 2008).

En el ABP el docente y los discentes eligen conjuntamente el tema del trabajo. De esta manera, se realizarán actividades que despiertan el interés de los alumnos. La herramienta básica de este tipo de aprendizaje es el trabajo en equipo, teniendo en cuenta que un *equipo* no es igual a un *grupo*. Como explica



Cassany (2009, p. 12), un equipo es un «colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente», mientras que un grupo se refiere a «aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios». Conseguir formar un equipo y trabajar de manera eficaz en él conlleva un periodo de aprendizaje, ya que «los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo» (Cassany, 2009, p. 12).

Este mismo autor realiza una distinción entre un *grupo* y un *equipo*. Mientras que un *grupo* tiende a la homogeneidad y tiene vida corta, un *equipo* busca siempre la heterogeneidad y su vida es más larga. Dentro de un *equipo* no existen líderes, se organizan entre todos. Cada individuo asume un rol y una función dentro del equipo. Por el contrario, dentro de un *grupo* existe la jerarquía. Existe la figura de un líder que suele dominar al resto de los individuos que forman el grupo. También se realiza una heteroevaluación. Esto significa que es el docente el que valorará el producto final del trabajo del grupo. En un *equipo* existe la autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo valora su propia evolución y trabajo. Un *equipo* tiene formación y entrenamiento, mientras que un *grupo* se presupone que los miembros de este ya saben trabajar juntos, no existe formación o entrenamiento (Cassany, 2009).

Centrándonos en el Aprendizaje Basado en Proyectos, a continuación, mencionaremos las ventajas y las limitaciones que tiene ese método de enseñanza. López de Sosoaga et al. (2015), clasifican las ventajas de este ABP en función del cambio que se dé en la cultura escolar. De este modo, podemos observar:

- Cambios en la cultura de las relaciones escolares: en la enseñanza tradicional es el docente el que se encarga de organizar, desarrollar, programar, planificar, etc. todas las tareas, mientras que el alumnado obedece. En el ABP, el alumnado se ve obligado a trabajar en equipo, aprendiendo los unos de los otros. El docente deja de ser el protagonista en el aula, pasando a ser un mero guía en las tareas que deben realizar los discentes. Las familias también encuentran su hueco en este nuevo método, bien como oyentes dentro del aula, o bien como personas

expertas en el tema que se está trabajando en ese momento (López de Sosoaga et al., 2015).

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por proyectos
Entre el profesorado	Aislamiento	Cultura cooperativa
Entre el alumnado	Aislamiento	Cultura cooperativa
Grupo-aula	Aislamiento	Permeabilidad
Papel del profesorado	Preeminente	Sutil y activo (guía)
Papel del alumnado	Pasivo y obediente	Más participativo
Estructura	Jerárquica	Más democrática
Percepción del alumnado	Control y sumisión	Mayor libertad
Familia	Fuera del aula	Experta u oyente
Comunidad	Impermeable	Vínculo

Tabla 1. Diferencias de relación entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos. Fuente: López de Sosoaga et al. (2017, p. 400).

- Cambio en la cultura temporal escolar: en este ABP dejan de existir los tradicionales módulos de una hora. Los proyectos pueden pasar a durar varios días (López de Sosoaga et al., 2015).

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por proyectos
Horario	Horario rígido basado en módulos prefijados	Horario flexible
Tiempo	Determinado y limitado	Más indefinido y prolongado
Ritmo	Acelerado	Lento
Percepción	Coacción	Menor presión

Tabla 2. Diferencias temporales entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos. Fuente: López de Sosoaga et al. (2017, p. 402).

- Cambio en la cultura espacial temporal: en la enseñanza tradicional se utiliza el aula como único espacio de aprendizaje. En el ABP, este espacio deja de estar delimitado, pudiendo hacer uso del laboratorio, la biblioteca, los pasillos...siempre que lo requiera la tarea que están realizando. También se puede dar el caso de que se utilicen museos, parques, playas, bosques...para llevar a cabo los diferentes proyectos (López de Sosoaga et al., 2015).
- Cambio en la cultura material y en la didáctica escolar: lo más habitual es que sea el docente el que transmita los diversos conocimientos al alumnado, los cuales realizarán un aprendizaje memorístico de estos.

Cuando se aprende memorizando todos los contenidos, sin crear ningún otro vínculo, estos suelen tener una corta duración en la memoria. Con el ABP, el alumnado aprende por medio de experiencias. Es él mismo el que busca la información, la procesa, analiza, ordena, etc. De esta manera, la información se retendrá más fácil y más tiempo en la memoria de los discentes (López de Sosoaga et al., 2015).

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por proyectos
Lugar	Aula mayoritariamente	Más variado (aula, taller, laboratorio, biblioteca...)
Relación	Intramuros (aislamiento)	Intramuros y extramuros
Percepción espacial	El alumnado se adapta al espacio	El espacio se adapta a las necesidades del alumnado
Familia	Fuera del aula	Acude esporádicamente

*Tabla 3. Diferencias espaciales entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos. Fuente: López de Sosoaga et al. (2017, p. 403).*

López de Sosoaga et al. (2015) mencionan también algunas limitaciones que pueden encontrarse a la hora de realizar este tipo de enseñanza basada en proyectos. Puede darse el caso de que, debido a querer experimentar e innovar, no se sigan los requisitos del currículum. También puede ocurrir que se realicen «falsos» proyectos. Esto ocurre cuando el docente continúa organizando, planificando, desarrollando, etc. todo el proyecto, dejando de actuar como el guía que requiere este método, y convirtiéndose de nuevo en el protagonista. Dentro de los grupos de trabajo en los que estará dividido el alumnado, pueden darse roles de liderazgo o sumisión. De esta manera, no todos los participantes del grupo realizarán la misma cantidad de tareas y de la misma manera. El objetivo de este ABP es que unos participantes aprendan de otros, y si se crea esta jerarquía dentro del grupo de trabajo, no se estará consiguiendo la función.

A causa de todos estos beneficios que ofrece el ABP, muchos centros deciden incluirlo en sus aulas con el fin de conseguir un buen desarrollo del alumnado. Consideramos que es una actividad de trabajo que beneficia tanto al alumno, que podrá desarrollar nuevas habilidades y adquirir conocimientos que le van a servir para el día a día, como al docente, que sentirá la satisfacción de haber potenciado estos nuevos conocimientos en su alumnado.

Nuestro propósito en este trabajo es realizar un proyecto académico en el que el método que utilicemos sea el del Aprendizaje Basado en Proyectos. A su vez, este tipo de aprendizaje estará apoyado en diversos recursos audiovisuales. Estos recursos los explicaremos en el siguiente apartado, donde expondremos las ventajas y desventajas que tendría usarlos en el aula para completar el libro de texto a la hora de enseñar una segunda lengua.

### 2.3. Recursos audiovisuales en el aula

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, el propósito del presente Trabajo de Fin de Máster es la realización de un proyecto académico en el que la mediación tenga gran protagonismo. Para la realización de este proyecto se utilizará el método de Aprendizaje Basado en Proyectos y, además, se incluirá el uso de recursos audiovisuales para la enseñanza de segundas lenguas.

En la educación es necesario innovar. En la sociedad se producen cambios con los años, por lo que la educación no puede quedarse atrás y debe ir acorde con las necesidades de la nueva sociedad. Hoy en día, vivimos rodeados de tecnología. La mayoría de la información que recibimos nos entra a través de pantallas. Por esto, creemos necesario el uso de diversos recursos audiovisuales para facilitar el aprendizaje. Como dice González (2008), «podemos definir los medios audiovisuales como los medios técnicos de representación que permiten ampliar las capacidades propias de los sentidos de la vista y el oído». Con esto no se pretende la sustitución total de los libros de texto, ya que creemos que siguen siendo necesarios y claves en el ámbito de la educación, pero sí creemos que una combinación de estos libros con los recursos audiovisuales podría colaborar en un mejor aprendizaje y en aumentar la motivación del alumnado.

Para que el profesorado pueda apoyar sus clases en medios audiovisuales, es necesario que estos recursos estén a su disposición. Bien es cierto que implementar en las aulas este tipo de aparatos tiene un coste elevado. Sin embargo, este es un aspecto que ha ido avanzando en los últimos años, gracias a las ayudas y también a la disposición y esfuerzo de los propios centros. También es necesario que el docente perciba a estos recursos audiovisuales «no como elementos extracurriculares, sino como dispositivos que entroncados

en un proyecto curricular puedan favorecer el análisis de la realidad por el sujeto» (Adame, 2009, p. 2), facilitando y mejorando así el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunas de las ventajas que causará utilizar diversos recursos audiovisuales como complemento para las clases son, por ejemplo, el incremento de la eficacia de las explicaciones del docente. Una clase en la que el profesorado solo se dedica a dar su discurso y de vez en cuando escribir algo en la pizarra, llamará menos la atención de los discentes que si, por el contrario, se apoya en algún vídeo o audio. Cambiaría así la monotonía de la clase, motivando a los aprendices a prestar atención y participar. Esto podría generar sentimientos positivos del alumnado frente al aprendizaje de la asignatura. Otra de las ventajas es el acercamiento de los jóvenes a las tecnologías. Como ya hemos mencionado anteriormente, se han convertido en un aspecto clave en la sociedad, e incluir diversas tecnologías en las clases favorecería a un uso responsable de estas. Estos recursos audiovisuales también tendrán la ventaja de acceder a materiales auténticos. Con esto hacemos referencia a materiales audiovisuales que contengan, por ejemplo, diversos acentos. De esta manera, los alumnos se familiarizarán con los diversos acentos del idioma en cuestión.

A pesar de que trataremos con diversos tipos de recursos audiovisuales para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica, nos gustaría centrarnos en comentar dos conceptos que consideramos clave tanto para el uso de estos recursos como para el uso de la mediación: el doblaje y la subtitulación.

### Doblaje y subtitulación

Como ya hemos explicado al principio de este marco teórico, una de las actividades principales de la mediación es la traducción. Para este trabajo, nos centraremos en una de las modalidades que envuelve la traducción: la modalidad de la traducción audiovisual.

Este tipo de modalidad de traducción podría considerarse una de las más recientes. A pesar de que lleva existiendo ya muchos años, no es hasta hace unos pocos que ha ido evolucionando considerablemente hasta adquirir la

importancia que tiene hoy en día. Bartoll (2016) define la traducción audiovisual como la traslación de textos audiovisuales, aquellos que transmiten la información de manera dinámico-temporal mediante el canal acústico, visual o ambos simultáneamente.

Existen diversas técnicas de traducción audiovisual. Orrego Carmona (2013) las categoriza en función de si agregan un código textual gráfico al material audiovisual o si alteran el código lingüístico en el canal verbal. Es aquí donde nos encontramos con el subtítulo, que pertenecería a la primera categoría, y el doblaje, que estaría incluido en la segunda.

El doblaje es una de las modalidades principales y más antiguas de la traducción audiovisual. Sustituye un canal oral por otro oral, reproduciendo íntegramente lo que dice cada personaje.

Chaume (2004, p. 32), define el doblaje tal y como exponemos a continuación:

Consiste en la traducción y ajuste de un guion de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores, bajo la dirección del director de doblaje y los consejos del asesor lingüístico, cuando esta figura existe.

El doblaje es la modalidad más utilizada en nuestro país, a pesar de que a lo largo de estos últimos años la subtitulación ha ido en aumento. El doblaje tiene la ventaja de que resulta más cómodo a la hora de visualizar, ya que el usuario que lo consume no necesita leer continuamente el texto que va apareciendo en pantalla. El hecho de leer puede llevar a distracciones. Otra de las ventajas del doblaje es que las traducciones estarán mucho más adaptadas a la cultura a la que se dirige el producto audiovisual. Sin embargo, el uso de esta modalidad también tiene sus desventajas. Se pierde la voz, entonación o acento de los actores originales.

La subtitulación, otra de las grandes modalidades de este tipo de traducción, se caracteriza por agregar texto al material audiovisual. Diaz Cintas (2003, p.9), define la subtitulación como sigue:

Una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en off, etc.).

Como mencionábamos antes, una de las desventajas que puede tener el subtulado es que, al tener que leer continuamente el texto agregado a la pantalla, puede hacer que el público se distraiga del producto audiovisual que está consumiendo. Sin embargo, la gran ventaja de esta modalidad, centrándonos en el aspecto académico, es la mejora de la comprensión auditiva de un idioma, o bien la lectora, si escogen ver los subtítulos en otro idioma que no sea su lengua principal.

Es entonces cuando entramos en las diversas ventajas o desventajas que puede tener el uso de estas dos modalidades en el ámbito académico. Con el fin de utilizar la mediación en el aula recurriremos a estas dos modalidades, entre otros recursos. Todo recurso audiovisual que se utilice en el aula estará o doblado o subtulado. A niveles más elementales del aprendizaje del idioma, será más adecuado comenzar utilizando la modalidad del doblaje junto con el producto original, visualizando ambos para lograr la comprensión de este. Poco a poco se irá introduciendo el subtulado, que al comienzo será en el idioma materno. A medida que se vaya aumentando el nivel, sería adecuado ir utilizando subtítulos en la lengua que se esté estudiando. Con un uso correcto de estas modalidades, los alumnos conseguirán mejorar su capacidad de comprensión, ya que tendrán que ser capaces de entender lo que se dice en el producto audiovisual por medio de la escucha, y también mejorarán su capacidad de lectura en el segundo idioma, ya que tendrán que ser capaces de leer los subtítulos en esa lengua. También puede resultar útil para la mejora de la destreza oral, ya que tenderán a imitar los acentos que escuchen en estos materiales audiovisuales, lo cual llevará a una mayor perfección del dominio del habla en esta segunda lengua.

### 3. Propuesta didáctica

#### 3.1. Introducción

Esta propuesta didáctica está dirigida al alumnado de primero de Bachillerato, y está pensada para desarrollarse en el segundo bimestre del curso. Las clases estarán compuestas por unos 24 alumnos y tendrán una duración de 50 minutos. El tema de la propuesta girará en torno a la serie estadounidense de los años 90, *FRIENDS*. Tomando como referencia esta serie, se propondrán diversas actividades en las que se trabajarán todas las destrezas, pero en especial, la mediación. Para ello, además, se utilizarán diversos recursos audiovisuales, muchos de ellos relacionados con la traducción e interpretación, que como ya hemos visto en el marco teórico, es una de las principales actividades que se utilizan para presentar la mediación en las aulas.

Para llevar a cabo esta propuesta, se dedicará una sesión a la semana. Siete de estas sesiones se destinarán a diversas actividades que les ayudarán a realizar la tarea final, en la cual trabajarán en la octava y última sesión del bimestre. Las instrucciones de esta tarea final se explicarán en esta última sesión.

Para realizar los diversos ejercicios a lo largo de esta propuesta didáctica, se dividirá la clase en 4 equipos de 6 personas. Hemos decidido que estos equipos se mantendrán durante todas las sesiones ya que, de esta manera, si los alumnos saben que deberán trabajar juntos durante un largo periodo de tiempo, se esforzarán en mejorar sus habilidades comunes y en mantener una buena relación. Si, por el contrario, el discente sabe que va a cambiar a menudo de compañeros de trabajo, no se molestará en profundizar en la relación del grupo.

Los objetivos de esta propuesta didáctica son, como ya hemos mencionado anteriormente, la práctica y desarrollo de las diferentes destrezas en la primera lengua extranjera, centrándonos en la destreza de la mediación. Otro de los objetivos de nuestra propuesta es introducir aspectos de la cultura anglosajona y compararlos con la española. Además, se trabajarán algunos temas de gramática y vocabulario que ya habrán visto anteriormente en el curso, pero que ampliarán en estas sesiones. El trabajo en equipo entre el alumnado y el apoyo



del docente en todo momento serán de gran importancia para poder completar con éxito todas las actividades de esta propuesta didáctica.

Esta propuesta contará con una adaptación para que pueda ser implementada en la docencia no presencial. Para ello, en cada una de las sesiones se añadirá un apartado especial donde se explicará cómo se desarrollarían las actividades en esta otra modalidad.

### 3.2. Desarrollo

A continuación, se desarrollará en profundidad el contenido de cada sesión que compone esta propuesta didáctica, así como todas las indicaciones del proyecto final que deberá realizar el alumnado del curso al que va dirigido.

Antes de explicar cada sesión, se podrá ver una planificación más esquemática de estas por medio de diferentes tablas.

#### 3.2.1. Sesión introductoria

Sesión introductoria	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
5 minutos	Presentación de la serie.
5 minutos	Indicaciones de las tareas y repartición de las sesiones.
5 minutos	Canción.

A modo de primera toma de contacto con el tema sobre el que girará esta propuesta didáctica, el docente presentará la serie que van a trabajar durante las siguientes sesiones. Esta actividad no durará los 50 minutos de una sesión, sino que se utilizarán solo 15 minutos. Tras presentar el título de la serie con la que van a trabajar, los alumnos que no la conozcan realizarán una lluvia de ideas sobre lo que creen que puede tratar. Algunos de los alumnos que sí la conozcan y la hayan visto, intentarán explicar la trama al resto de sus compañeros.

Tras esto, el docente explicará cómo estarán repartidas las sesiones y les indicará que, dentro de dos meses, cuando hayan visto todos los contenidos relacionados con este tema, tendrán que realizar un proyecto final. Terminará la sesión con la canción que pone banda sonora a la introducción de la serie, *I'll be there for you* del grupo estadounidense *The Rembrandts*.



**Docencia no presencial:** esta sesión introductoria se podrá realizar sin problema a través de una videollamada dirigida a toda la clase.

Como actividad extraescolar voluntaria, se ofrecerá la visualización de una compilación de algunas de las mejores escenas de la serie en el salón de actos. Esta actividad tiene como fin que los alumnos se interesen por este proyecto y conozcan la serie antes de comenzar con las sesiones. La entrada será libre para cualquier alumno que quiera participar, aun si no son del curso en el que se desarrollarán las actividades. Estará por tanto dirigida para el todo el colegio. Se podrá realizar una pequeña fiesta, lo que llamará la atención del alumnado.



---

<sup>3</sup> En cada una de las imágenes que representan los vídeos empleados en esta propuesta didáctica hay un enlace que permite reproducirlos.

### 3.2.2. Sesión 1

Sesión 1	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
5 minutos	Canción.
30 minutos	Método <i>Jigsaw</i> con 4 equipos de 6 personas. Conocer a los personajes de la serie.
15 minutos	Debate.

La sesión comenzará con la [canción](#) <sup>4</sup>de la introducción de la serie. Esto sucederá en más sesiones, ya que más adelante tendrán que trabajar con esta canción y, de esta manera, ya la conocerán. Esta sesión se puede dividir en dos fases. Una primera en la que los alumnos trabajarán en equipos, y una segunda fase donde toda la clase participará en un debate.

Para la primera fase se trabajará con el método *Jigsaw*. Este método de aprendizaje, también llamado en español el método puzle, consiste en que sean los alumnos los que logren entender y explicar el tema que se está tratando. Muchas veces los docentes se encuentran con el problema de que, al explicar un nuevo temario, muchos de sus estudiantes no logran comprender bien a la primera lo que está explicando. En este método es el alumno el que busca información acerca del tema, el que la selecciona y el que después tiene que explicar al resto de sus compañeros, con sus palabras, lo que ha aprendido. Este método colaborativo dota al alumno de mayor autonomía y protagonismo. Para ello, el docente dividirá al alumnado en cuatro equipos heterogéneos de seis personas. A cada miembro del equipo se le asignará uno de los personajes protagonistas de la serie en cuestión. Estos son: Phoebe Buffay, Joey Tribbiani, Rachel Green, Ross Geller, Chandler Bing y Monica Geller. Una vez repartidos, todos aquellos estudiantes de los diferentes equipos que compartan el mismo

---

<sup>4</sup> Realizar *click* para ser redirigido a la canción.

personaje se reunirán. Juntos tendrán que buscar información acerca de este personaje (su biografía, características principales, a qué se dedica, etc.) para convertirse en «expertos» de la materia. Para ello necesitarán ordenadores con conexión a internet. Toda la información que hayan encontrado y seleccionado, deberán procesarla y aprenderla con sus propias palabras, ya que el siguiente paso es que cada uno de los «expertos» regrese a su equipo base, aquel que se formó al principio de la actividad. De esta manera practicarán la comprensión lectora, ya que se verán obligados a leer la información que encuentren en internet, y la competencia oral, ya que deberán comunicarse entre ellos. Podrán también practicar la competencia escrita si toman algún apunte que les sirva para más tarde dar su explicación al resto del equipo. Una vez de vuelta en sus equipos, cada «experto» se encargará de explicar al resto de sus compañeros todo lo que ha aprendido de su personaje de una manera sencilla, ya que el resto tendrá que quedarse con la información. Aquí se trabajará con la mediación, ya que los expertos en materia estarán actuando como un canal comunicador entre su equipo de expertos y su equipo base, y tendrán que contarles lo que han aprendido.

En la segunda fase de esta sesión se realizará un debate, donde todo el alumnado hablará sobre las ideas más principales que se hayan encontrado de cada personaje, volviendo a practicar así las destrezas orales. El docente será el que regule este debate, dando los turnos de palabra y realizando preguntas sobre las que puedan hablar los estudiantes. Estas preguntas pueden realizarse de tal manera que los estudiantes tengan que hablar sobre algunos de los datos que han encontrado en la anterior actividad, o que tengan que pensar y razonar lo que creen que les puede suceder a estos personajes en la serie. También podrán relacionar la información de los personajes con posibles similitudes personales del alumnado de la clase. El docente podrá añadir más información si lo ve conveniente.

**Docencia no presencial:** esta sesión también puede realizarse al completo a través de una videollamada. Para poder adaptar el método *Jigsaw* a esta modalidad de docencia a distancia se seguirán los siguientes pasos:

1. El docente comenzará explicando la tarea a toda la clase a través de una videollamada conjunta. Se formarán los diferentes equipos y se asignarán los personajes.
2. Tras esto, el docente proporcionará un enlace a un grupo de videollamada aparte a cada equipo. De esta manera, podrán trabajar juntos sin interferir con el resto de los compañeros. Para realizar esta parte de la actividad tendrán un tiempo limitado que fijará el docente.
3. Una vez terminada esta parte, cada experto en la materia se reunirá, a través de otro enlace que proporcionará el docente, con su equipo base. Durante el tiempo que delimite el docente, los miembros del equipo compartirán los conocimientos que han aprendido del personaje sobre el que les ha tocado trabajar.
4. Para terminar esta actividad, todos los alumnos volverán a reunirse con el docente en una llamada grupal. En esta llamada debatirán lo que acaban de aprender.

Cabe mencionar que el docente podrá añadirse a cualquier videollamada de los equipos, ya que dispondrá de todos los enlaces, para controlar que cada miembro del equipo está realizando su trabajo como se espera.

### 3.2.3. Sesión 2

Sesión 2	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
<b>5 minutos</b>	Canción.
<b>10 minutos</b>	Repaso de lo visto en la anterior sesión mediante una lluvia de ideas.
<b>35 minutos</b>	4 equipos de 6 personas. Se reparte un tema diferente a cada equipo, sobre el que deberán buscar información para realizar una presentación en la siguiente sesión.

La sesión volverá a comenzar escuchando la [canción](#) que se utiliza en la serie como introducción, con la que trabajarán en la cuarta sesión. El docente continuará la clase haciendo un breve repaso de lo que vieron en la anterior sesión, dejando que el alumnado realice una lluvia de ideas sobre los personajes de la serie. Tras esto, se volverá a dividir la clase en diferentes equipos. El docente repartirá un tema a cada equipo, sobre el que tendrán que buscar información para, en la siguiente sesión, realizar una breve presentación de unos diez minutos al resto de sus compañeros. Estos temas son los siguientes:

- El impacto cultural que tuvo la serie en la sociedad.
- Errores en el argumento de la serie.
- Apariciones de famosos en la serie.
- ¿Cómo están los actores ahora? ¿Qué más películas o series han hecho?  
¿Cuál es su situación personal?

**Docencia no presencial:** esta sesión también podrá realizarse por medio de una videollamada conjunta entre el docente y el alumnado. En cuanto a la tarea que deben realizar, no supondrá un problema, ya que los alumnos trabajarán en ella fuera del horario de clase, por lo que podrán reunirse como ellos lo vean más cómodo.

#### 3.2.4. Sesión 3

Sesión 3	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
5 minutos	Canción.
40 minutos	Exposición de las presentaciones. Cada equipo realizará una presentación de 10 minutos.
5 minutos	Debate y resolver dudas.

Se comienza con la [canción](#). Tras esto, los equipos expondrán sus presentaciones a sus compañeros, que actuarán como evaluadores. Estas presentaciones contarán como una parte del porcentaje final de la nota. Esta nota estará compuesta por esta evaluación de los discentes, y por otra que realizará el docente. Explicaremos la evaluación en profundidad más adelante en el apartado correspondiente. Se terminará la sesión con un debate acerca de las presentaciones y se resolverán las dudas que pueda tener el alumnado.

**Docencia no presencial:** antes de comenzar la sesión, cada equipo deberá enviar su presentación al docente. De esta manera, el docente se la mostrará al resto de alumnos compartiendo su pantalla en la videollamada. Mientras, cada equipo expondrá su trabajo. El resto de los alumnos podrán evaluar cada presentación de sus compañeros y enviar esta evaluación por correo al docente. El debate final y las dudas se realizarán en esta misma videollamada.

#### 3.2.5. Sesión 4

Sesión 4	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
30 minutos	El docente ampliará los temas vistos en las presentaciones de la anterior sesión y explicará lo que supuso emitir una serie así en aquellos años. Debate sobre todo lo que ha cambiado la sociedad y la cultura desde que se emitió la serie hasta hoy en día.
5 minutos	Canción.
10 minutos	Ejercicio con lyricstraining.com
10 minutos	Resolver dudas y explicar lo que se hará en la siguiente sesión.

En este caso la sesión no comenzará con la canción, ya que esta se trabajará en la segunda mitad de la clase. En este caso, el docente, partiendo de los temas que vieron en las anteriores sesiones y de los cuales los alumnos han tenido que realizar una presentación, hablará de lo que supuso emitir una serie así en aquellos años, ya que esta realizaba varias críticas a la sociedad y presentaba situaciones poco comunes o que no estaban tan bien vistas en aquellos años, como la infertilidad, ser una madre soltera o la gestación subrogada. En común con el resto de la clase, se realizará un pequeño debate sobre todo lo que ha cambiado la sociedad y la cultura de hace 25 años, cuando se emitió el primer capítulo de la serie, hasta hoy en día. Se tratarán cuestiones como: ¿cómo sería la serie si se emitiese ahora? ¿Creéis que hay temas que aparecen en la serie que hoy en día generarían controversia? ¿Por qué creéis que la serie sigue teniendo tanto éxito tras 25 años?

En la segunda mitad de la clase trabajarán con la [canción](#) de la que hemos estado hablando en las anteriores sesiones. Esta canción es del grupo musical The Rembrandts y se titula *I'll be there for you*. Para esta actividad trabajarán con la página [lyricstraining<sup>5</sup>](#). Para ello necesitarán ordenadores y auriculares. Los alumnos se dividirán en parejas. Cada pareja trabajará con un ordenador. La pareja que logre completar la canción en menos tiempo y con menos errores será la ganadora de la copa Geller. Esta copa, la cual mencionan en uno de los capítulos más famosos de la serie, la construirán en la clase de Plástica. Construirán dos copas, una para cada miembro de la pareja. A pesar de que han estado escuchando estos días la canción al inicio de las sesiones, el alumnado no era consciente de que iban a realizar este ejercicio, ya que si no podrían haberse aprendido la letra antes de venir. En el caso de que pudiera haber algún problema técnico con la página, el docente podrá entregar el ejercicio impreso.

**Docencia no presencial:** esta sesión también se realizará en una única videollamada conjunta. La actividad de la canción pasará a realizarse de manera individual, dada la situación.

---

<sup>5</sup> Realizar *click* para visitar en enlace a la página.



### 3.2.6. Sesión 5

Sesión 5	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
10 minutos	<i>Kahoot!</i> para repasar todo lo que han visto hasta ahora.
10 minutos	Visualización del fragmento de vídeo. Mientras, resolverán una hoja de preguntas.
10 minutos	Explicación de vocabulario y chistes que aparecen en el fragmento.
10 minutos	Corrección de los cuestionarios.
10 minutos	Explicar los <i>phrasal verbs</i> .
5 minutos	Explicar la tarea que deberán hacer en casa.

Dividiremos esta sesión en cuatro fases diferentes y terminaremos con la tarea que tendrán que realizar los estudiantes en casa.

Fase 1: antes de visualizar el vídeo, realizarán un [\*Kahoot!\*<sup>6</sup>](#) en el que repasarán toda la información que han visto hasta ahora de la serie. Tras esto, el docente repartirá a cada alumno una hoja con preguntas<sup>7</sup> cortas acerca de lo que van a ver a continuación. Comenzarán visualizando los primeros cinco minutos del primer capítulo de la serie. Este fragmento estará subtítulo en inglés. Tras esto, tendrán un tiempo para contestar la hoja de preguntas. Estas preguntas son para ver si han entendido, de una manera general, sobre lo que hablan en el vídeo.

<sup>6</sup> Realizar *click* para dirigirse a la página del cuestionario.

<sup>7</sup> Esta hoja se puede encontrar en el Anexo 1.



8

Fase 2: el docente recogerá todas las hojas, que no se corregirán hasta la siguiente fase. Extraerá todo el vocabulario<sup>9</sup> que considera que puede resultar un problema de comprensión porque el alumnado no conoce su significado y lo explicará. En este fragmento aparecen un par de chistes, el docente preguntará si alguien ha conseguido entenderlos. Los discentes que den una respuesta afirmativa tendrán que ser capaces de realizar el trabajo de mediación con sus compañeros, para hacerles comprender estos chistes.

Fase 3: una vez explicado todo el vocabulario y los puntos más importantes del clip, el profesor repartirá los cuestionarios aleatoriamente, de tal manera que cada discente tenga que corregir el cuestionario de un compañero.

Fase 4: el docente presentará lo que son los *phrasal verbs*, dando un par de ejemplos que aparecen en el fragmento que han visto. No será la primera vez que vean el tema de los *phrasal verbs*, esto les servirá a modo de repaso y de ampliación de conocimientos, ya que en este clip aparecerán algunos que no conocerán. El docente les volverá a poner el fragmento y, en este caso, tendrán que anotar el resto de los *phrasal verbs* que encuentren. Una vez terminado, se pondrán en común todos los que han encontrado y el docente se encargará de explicar aquellos que no saben lo que significan.

Tarea: el docente dividirá al alumnado en equipos de seis personas. Estos equipos, como tarea para realizar en casa y enviar por correo, tendrán que hacer

---

<sup>8</sup> Realizar *click* en la imagen para ser redirigido al vídeo.

<sup>9</sup> La hoja con el vocabulario y los *phrasal verbs* se puede encontrar en el Anexo 2.

otros dos ejemplos para cada *phrasal verb* que acaban de ver. Como tarea de ampliación para aquellos alumnos avanzados, será visualizar el capítulo entero y anotar todos los *phrasal verbs* que aparezcan.

**Docencia no presencial:** para realizar el *Kahoot!*, lo harán a través de una videollamada conjunta, en la que el profesor compartirá su pantalla donde aparecerán las preguntas del juego, y cada alumno jugará en su dispositivo electrónico. También utilizará la herramienta de compartir pantalla para visualizar el vídeo, mientras cada alumno responde a la ficha de preguntas, que más tarde será corregida por él mismo y enviada al docente. En el caso de que compartir pantalla para visualizar el vídeo dé algún problema, podrá subirse a la plataforma con la que trabaje el centro (*Moodle* o *Google Classroom*) o bien enviar el archivo a través del correo electrónico.

### 3.2.7. Sesión 6

Sesión 6	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
20 minutos	Visualización de varios fragmentos de la serie.
10 minutos	El docente explica el vocabulario y resuelve dudas.
15 minutos	Debate común sobre lo que han entendido que pasa en cada fragmento.
5 minutos	El docente explicará la tarea que tienen que hacer.

En esta sesión visualizarán cuatro fragmentos de diferentes capítulos de la serie. Tras esto, el docente les explicará todo el vocabulario que no hayan entendido. Los alumnos tendrán que explicar, a modo de debate para toda la clase y realizando un breve resumen, lo que ocurre en cada fragmento. De esta manera practicarán la destreza oral. El docente dividirá la clase otra vez en cuatro

equipos de seis personas. Asignará un fragmento de los que acaban de ver a cada equipo. Cada equipo tendrá que realizar una interpretación del fragmento que le haya sido asignado. Esta actuación la pueden realizar en una de las sesiones de inglés delante del resto de sus compañeros, o bien podrán realizar un vídeo.



**Docencia no presencial:** la visualización de los diferentes fragmentos la realizarán con la herramienta de compartir pantalla a través de una videollamada conjunta, o bien, si esto diese problemas, se haría como se explicó en la sesión anterior, a través de alguna plataforma o por correo electrónico. En cuanto a la tarea, la actuación del fragmento asignado podrá realizarse bien a través de la videollamada en directo, o bien los miembros de cada equipo podrán grabarse en vídeo y entregárselo al docente.

---

<sup>10</sup> Realizar *click* en la imagen para ser redirigido a la carpeta que contiene los cuatro fragmentos.

### 3.2.8. Sesión 7

Sesión 7	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
10 minutos	Breve teoría de traducción audiovisual.
5 minutos	El docente muestra errores en el doblaje y la subtitulación de películas y series.
35 minutos	Explicación del funcionamiento de los dos programas de subtitulación.
5 minutos	Resolver dudas.

Ahora que el alumnado ya conoce la suficiente información de la serie y ha analizado varias escenas de diferentes capítulos es cuando podemos pasar al campo de la traducción audiovisual. Sin querer meternos en gran profundidad en este terreno, ya que es muy amplio, tocaremos de una manera más superficial y general la subtitulación. Se introducirá la teoría, donde el alumnado podrá compartir todo lo que sabe acerca de este campo o de las diferentes modalidades de la traducción audiovisual. Tras esto, el docente dará algunos ejemplos de subtitulados o doblajes erróneos y su adecuada solución. Les dejará bien claro que, en referencia a las actividades que van a tener que realizar más adelante, lo importante no será que dominen a la perfección los programas de subtitulado ni las mejores técnicas de traducción, ya que para ello existe un Grado universitario, sino que se centren en realizar una buena mediación, una buena traslación de la información y los contenidos de los fragmentos con los que vayan a trabajar. Una vez dejado claro este punto, les introducirá los dos programas que van a poder utilizar para realizar el trabajo final, que vendrá explicado en la siguiente sesión. Estos dos programas son *Aegisub* y *VisualSubSync*. Hemos elegido estos dos, ya que además de ser gratuitos, son los más sencillos de utilizar. El docente les explicará el funcionamiento de ambos

programas, utilizando como ejemplo un fragmento de la serie. Les dará algún fragmento más para que vayan practicando el funcionamiento.



**Docencia no presencial:** al igual que con las anteriores sesiones, esta sesión se puede realizar a través de una videollamada entre el docente y la clase. En ella explicará la teoría y resolverá todas las dudas.

#### 3.2.9. Sesión 8

Sesión 8	
TIEMPO	PLANIFICACIÓN
10 minutos	Explicar el trabajo final que tendrán que hacer.
40 minutos	Trabajo en grupos durante el resto de la hora.

Ahora que conocen toda la información relevante de la serie, han visto varios fragmentos de esta y conocen los programas de subtitulación, el docente les presentará el trabajo final que deberán realizar y les dejará el resto de la sesión para ponerse a trabajar en él. Para este trabajo los estudiantes se dividirán en los mismos equipos que durante las anteriores sesiones. El trabajo consistirá en la subtitulación de un [vídeo](#). Este vídeo no será un capítulo de la serie o un fragmento, sino que consistirá en varias escenas de diferentes capítulos de la serie, de tal manera que no les sea tan fácil encontrar en internet la traducción

ya hecha. El docente les facilitará las transcripciones<sup>11</sup> en inglés. Estas escenas tendrán además componentes culturales que deberán ser capaces de trasladar de la manera más adecuada posible al español. El docente les mostrará el vídeo en clase y resolverá todas las dudas que tenga el alumnado. Tras esto, podrán comenzar a realizar el trabajo en los equipos formados. Como actividad de ampliación, aquellos que quieran conseguir más nota, pueden entregar un breve trabajo escrito acerca de aquellas diferencias culturales que han encontrado en los fragmentos del vídeo, realizando una comparación con las costumbres españolas.



12

**Docencia no presencial:** para esta última sesión, el docente podrá explicar el trabajo final por videollamada al alumnado de la clase. Tras esto, les dejará el resto del tiempo de la sesión para trabajar, estando a disposición para cualquier duda.

### 3.3. Evaluación

La evaluación de esta propuesta didáctica se llevará a cabo mediante diversos ejercicios que el alumnado realizará en diferentes sesiones. El primer ejercicio que se evaluará será aquel explicado en la sesión 2. Los alumnos, divididos en 4 equipos, realizarán una presentación de un tema relacionado con la serie en cuestión. Esta presentación tendrá una duración de 10 minutos y se realizará frente al resto de la clase. Podrán utilizar cualquier tipo de material audiovisual. El resto de los compañeros serán los que se encarguen de evaluar al equipo que

---

<sup>11</sup> Se puede encontrar en el Anexo 3.

<sup>12</sup> Realizar *click* en la imagen para ser redirigido al vídeo.



le toque presentar en ese momento. Para ello, el docente les dará una rúbrica<sup>13</sup> de evaluación que tendrán que rellenar. El docente se basará en estas rúbricas para poner las calificaciones de este ejercicio. Esta presentación contará con un 25% en la nota final.

El ejercicio de rellenar la letra de la canción que se realiza en la sesión 4, contará como un 5% en la nota final. Este porcentaje se le llevarán aquellos miembros que compongan el equipo ganador.

Otro 25% de la nota final estará destinado al ejercicio de interpretación que viene explicado en la sesión 6. Para la evaluación de este ejercicio, el docente volverá a entregar una rúbrica al alumnado, que será el que evalúe el trabajo de sus compañeros.

Para finalizar, el 5% restante se basará en la participación del alumnado en los debates que se lleven a cabo en las diferentes sesiones y su comportamiento.

#### 3.4. Materiales y recursos

Para la realización de esta propuesta didáctica se utilizan gran cantidad de recursos audiovisuales y diversas páginas web. A pesar de haberlas ido mencionando a lo largo de las sesiones, hemos optado por agruparlas todas en este apartado de manera que estén más organizadas.

Se utilizan varios vídeos sacados de la famosa plataforma YouTube. A continuación, se pueden ver los diferentes enlaces:

- <https://youtu.be/q-9kPks0IfE>
- <https://youtu.be/xHcPhdZBngw>
- <https://youtu.be/OdFJkUVewWE>

Además de vídeos en línea, se utilizan vídeos que han sido descargados y recortados para que estuviesen adaptados a las diferentes actividades. En alguna ocasión ha sido necesario insertar los subtítulos de manera manual para adaptarlo así a la actividad correspondiente. También se ha decidido descargar algunos vídeos, en lugar de visualizarlos en línea, para que así los alumnos

---

<sup>13</sup> Se puede encontrar en el Anexo 4.



puedan trabajar con ellos en sus ordenadores, como es el caso del vídeo que tienen que subtitular utilizando una de las aplicaciones que explica el docente.

En las sesiones no solo se trabaja con vídeos, sino que hay un par de ocasiones en las que se utilizan páginas web. Una de estas páginas web es *Kahoot!*, una plataforma gratuita donde es posible crear cuestionarios de evaluación. Esto permite que el docente pueda, o bien utilizar diversos cuestionarios ya existentes, o crear uno propio, que es lo que hemos hecho para la sesión 4. Estos cuestionarios se suelen utilizar para aprender cosas nuevas o para reforzar el aprendizaje de cierto tema.

Otra de las páginas web que se utilizan en la presente propuesta es la página de *lyricstraining*. En esta página se pueden encontrar gran cantidad de canciones en diferentes idiomas. La actividad que se realiza con esta página consiste en rellenar los huecos que faltan de la letra de una canción. Para una misma canción existen 4 niveles de dificultad diferentes. Consideramos que es una aplicación a la que se puede sacar mucho partido, al igual que la de *Kahoot!*, y que motiva al alumnado, ya que es una manera entretenida de aprender un idioma.

A continuación, dejamos los enlaces a ambas páginas web:

- <https://kahoot.com/>
- <https://es.lyricstraining.com/en>

## 4. Conclusión

Gracias a la realización de este Trabajo de Fin de Máster hemos podido profundizar en el tema de la mediación y en el método de aprendizaje por proyectos. Hemos conseguido elaborar una propuesta didáctica en profundidad, basada en estos dos temas y relacionada con el ámbito de la traducción audiovisual, que se encuentra en auge. Creemos que es una propuesta que puede tener éxito entre el alumnado, ya que trata temas de su interés mediante actividades entretenidas y en las que tienen que trabajar con sus compañeros para poder lograr un mejor resultado. Innovar en la educación, en especial en la enseñanza de idiomas, es un aspecto que se tiene muy presente hoy en día. Por ello, nuestra propuesta encaja perfectamente en los requisitos que buscan los docentes para sus clases. Como ya hemos dicho, además de contar con el método de aprendizaje basado en proyectos que utilizan hoy en día gran cantidad de docentes, cuenta con el uso constante de materiales audiovisuales para la correcta realización de todos los ejercicios. Nuestros estudiantes lograrán conectar con el proyecto y estarán motivados en cada actividad. Consideramos necesario que la mediación se vaya implementando cada vez más en las clases de enseñanza de segundas lenguas, ya que es una destreza importante que muchas veces se olvida practicar.

En cuanto al objetivo general que se mencionaba en el apartado de introducción de realizar una propuesta didáctica para fomentar la mediación utilizando recursos audiovisuales en el aula de segundas lenguas, se ha cumplido en su totalidad. Al igual que el segundo objetivo de adaptar las actividades de manera que la propuesta también pueda ser implementada en la docencia no presencial.

La gran limitación que ha sufrido el presente Trabajo de Fin de Máster es que no se ha podido llevar a cabo la propuesta en un aula real de enseñanza de idiomas. Sin embargo, esperamos que esto pueda realizarse pronto. La realización de este tipo de propuesta didáctica puede presentar una dificultad a la hora de seleccionar los fragmentos de vídeo con los que se trabajará en clase, ya que son materiales auténticos.

Como posibles líneas de investigación futura, podríamos realizar propuestas utilizando otras series o películas. La estructura podría ser la misma, variando el tema principal. Una vez llevada a cabo la propuesta didáctica realizada en este trabajo, podrían ser los propios alumnos los que aconsejasen propuestas de mejora y las series o películas con las que les gustaría realizar estas actividades.

## 5. Referencias bibliográficas

- Adame, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-10. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_19/ANTONIO\\_ADAME\\_TOMAS01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf)
- Arroyo, J., Vázquez, E., Rodríguez, F., Arias, R., y Vale, P. (2015). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13. Ministerio de Educación. *Redie CNIE*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20405/19/0>
- Bartoll, E. (2015). *Introducción a la traducción audiovisual*. Barcelona: UOC.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *TINKUY*, 11.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés/español*. Barcelona: Ariel.
- García, E. (2018). Reseña: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. *Revista De Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 26, 1-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92155180008/92155180008.pdf>
- Gonzales, E. (2009). El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *La Gota que Camina*, 23, 23-28.

- González, A. (2008). Los medios audiovisuales. Concepto y tendencia de uso en el aula. *Revista digital Zeus*, 14. Recuperado de <https://comunicacionpsicologia.files.wordpress.com/2014/09/los-medios-audiovisuales-concepto-y-tendencia-de-uso-en-el-aula.pdf>
- Hériard, P. (2019). *La política lingüística*. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>
- Johari, A., y Bradshaw, AC. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56, 329-359.
- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria, BOC núm. 251 (2008).
- Ley de Cantabria 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm. 39 § 7587 (2015).
- López de Sosoaga, A., Ugalde, A., Rodríguez, P., y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31, 395-413.
- Maudsley, G. (1999). Do we all mean the same thing by “problem-based learning”? A review of the concepts and a formulation of the ground rules. *Acad Med*, 74, 178-185.
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, que establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas, BOC núm. 163 (2015).
- Orrego Carmona, D. (2013). Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. *Mutatis Mutantis*, 6 (2), 297-320.

Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, BOE núm. 317 (2019).

Restrepo-Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13, 13-25.

Roldán, A., Lucena, D., Mesenger, L., Roldán, J., y Sánchez, M. (2009). Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 11, 189-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786810>

# Anexos

## Anexo 1

### **QUESTIONS EPISODE 1 – The one where Monica gets a roommate.**

1. What location does the first episode start in?
2. Who is calling Chandler in his dream?
3. Ross is:
  - a. Getting married
  - b. Getting divorced
4. What does Phoebe do when Ross sits on the couch?
  - a. Cleans his aura
  - b. Combs his hair
  - c. Nothing
5. Why did Ross' wife leave him?
6. What's Joey's suggestion to Ross to get over his divorce?
7. What does Monica order for Rachel when she first arrives to Central Perk?
  - a. Black coffee
  - b. Tea
  - c. Decaff coffee
  - d. Espresso



8. What's Rachel wearing?
9. What does Barry look like, according to Rachel?
- a. A gravy boat
  - b. Her dad
  - c. Ross
  - d. Mr. Potato head
10. Was Monica invited to the wedding?

### **VOCABULARY AND PHRASAL VERBS EPISODE 1 – The one where Monica gets a roommate.**

- **Hump:** bump on the back of a camel or a person.
- **Hairpiece:** the fake hair a bald person puts on top of their head (also known as “toupé”).
- **Chalk:** white or colored sticks for writing and/or drawing (on a school chalkboard).
- **Date:** a meeting with a romantic intention.
- **Instead of:** in place of someone or something.
- **All of a sudden:** when something happens unexpectedly.
- **Turn out:** to result in a specific way.
- **Sweetie:** affectionate way to address a romantic partner, relative, or close friend.
- **Reach down:** to stretch your arm in order to get or touch something.
- **Grab:** to get something; to take hold of something in a quick, direct manner.
- **Pull out:** to take something out of the interior of something, like to pull your notebook out of your backpack, or to pull your wallet out of your pocket.
- **Tie:** to attach someone or something to something with a string, rope, etc.
- **Stuff:** this can be one’s possessions.
- **Move out:** to move to a new home.
- **Get you:** in this case it means to bring something to someone.
- **Leave alone:** to stop bothering somebody or something.
- **To hell with her/him/this:** exclamation we use to say that you don’t care about that person, a situation, or something else, anymore.
- **Fixate:** to look at or think about something constantly; to give all your attention to something.
- **Speak/read out loud:** to speak loud enough to be heard, instead of in your own head.

- **Strip joint:** a place that provides adult entertainment, usually in the form of some erotic dance.
- **De- caff:** a coffee with no caffeine in it.
- **Bridesmaid:** one of the bride's best friends that participates in the wedding.
- **Gorgeous:** beautiful or magnificent.
- **Gravy boat:** a vase in the shape of a boat used to hold gravy.
- **To be turned on (by something):** to be sexually excited by something.
- **Freak out:** to get really scared and start to panic.
- **It hit me:** if something hits you, you have a sudden strong realization or discovery.
- **Wonder:** to think deeply and philosophically about the truth of something.
- **Drift apart (from each other):** to slowly become more distant.

## SCRIPT EPIC FRIENDS THANKSGIVING SCENES

### NUMBER 1

**Ross:** Alright, so let's see. Let's play from the trashcan to the light post, right? Two-hand touch. We'll kick off.

**Monica:** Alright, people. Listen, I've got exactly 28 minutes before I have to baste again.

**Chandler:** Wow, just like in the pros.

**Monica:** Okay, come on.

**Joey:** Alright, huddle up. Right over here.

**Monica:** Wait for me! Wait for me!

**Phoebe:** Oh, cool! This is my first huddle. Okay, so what do you guys really think of Chandler?

**Monica:** Phoebe, you know what you're doing, right?

**Phoebe:** Yeah.

**Monica:** Okay. Joey is going to catch it and you and I are going to block.

**Phoebe:** What's block?

**Monica:** Phoebe, I thought you said you knew what you were doing.

**Phoebe:** I thought you meant in life.

**Monica:** Break.

**Chandler:** You know what, we are just going to throw it.

**Joey:** I got it.

**Monica:** Okay, go, go! Score! Seven to nothing!

**Rachel:** Are you okay?

**Ross:** Come on, let's go.

**Monica:** Losers walk.

**Ross:** Yeah? Losers talk.

**Chandler:** No, no. Actually, losers rhyme.

## **NUMBER 2**

**Ross and Joey:** Hey.

**Girls:** Hey.

**Joey:** Oh, the food smells great, Mon.

**Ross:** Yeah, and the place looks so nice.

**Joey:** And hey, Happy Thanksgiving, everybody!

**Ross:** Happy Thanksgiving!

**Girls:** Happy Thanksgiving!

**Joey:** Well, this has been great. See you.

**Monica:** Whoa, whoa. Where are you going?

**Ross:** Oh, we did say we would stop by this little thing Joey's roommate is having.

**Monica:** Oh, Jeanine, the really hot dancer girl.

**Ross:** Some would say she's attractive, yes.

**Phoebe:** Who else is going to be there?

**Joey:** Some of her friends.

**Rachel:** Her dancer friends?

**Joey:** Yes! Alright? All of her hot dancer friends are going to be there, and they are going to be drinking and dancing, and we really want to go!

**Ross:** Dude, we were good.

**Monica:** You're not going to go anywhere. You said you were going to eat here, and you're going to eat here.

**Phoebe:** Yeah, and leaving us to go see hot dancer girls is not very Thanksgiving-y.

**Ross:** Oh, but it is. It's just like the first Thanksgiving, when the Indians and the pilgrims sat down to dinner.

**Joey:** Yea, and then the Indians taught the pilgrims what it meant to be hot in the New World.

### **NUMBER 3**

**Rachel:** So, now, what exactly is the point of the box?

**Joey:** Chandler.

**Chandler:** The meaning of the box is three fold: one, it gives me the time to think about what I did; two, it proves how much I care about my friendship with Joey; and three, it hurts.

### **NUMBER 4**

**Rachel:** Oh, I'm going to take a nap. Turkey makes me sleepy.

**Monica:** We haven't eaten yet.

**Rachel:** I know, but all that work you're doing to get it ready and I...

**Chandler:** Hey, by any chance did either of you pick Rachel for your Secret Santa? Because I want to trade for her.

**Phoebe:** I picked her. Oh, thank God, you want her!

**Chandler:** Wow, why do you want to get rid of her so badly?

**Phoebe:** Because she exchanges every gift she ever gets. It's like impossible to get her something she likes. Come on, let's trade!

**Chandler:** Oh, that's not true! That's not true! I got her that backpack and she loved it. I remember how much she was crying the day that big dog ran off with...Well, there was no big dog. Alright, this sucks because I already got her this briefcase and I had RG put on it. Her initials.

**Monica:** Well, maybe you can give it to somebody else. Oh, like Ross Geller.

**Chandler:** Oh, you know what though, it's kind of a girly briefcase.

**Monica:** Who cares. He works in a museum.

**Chandler:** Hey, what time is it? The big game is about to start.

**Phoebe:** You don't have to do that. Ross and Joey aren't here, you can watch the parade if you want.

**Chandler:** Thanks.

## **NUMBER 5**

**Chandler:** Oh, oh, I'm a duck. I go "quack. Quack. I'm happy all the time." Nice try.

**Monica:** Wait. Wait. Wait.

**Chandler:** Look, Monica...This is not going to work.

**Monica:** I bet this will work.

**Chandler:** You are so great. I love you.

**Monica:** What?

**Chandler:** Nothing. I said, "You're so great" and then I just stopped talking.

**Monica:** You said you love me. I can't believe this.

**Chandler:** No, I didn't.

**Monica:** Yes, you did.

**Chandler:** No, I didn't.

**Monica:** You love me.

**Chandler:** No, I don't! Stop it! Stop it! Stop it! Stop it!

## **NUMBER 6**

**Monica:** Okay, also, just so you know, I'm not going to make a turkey this year.

**Joey:** What?

**Monica:** Phoebe doesn't eat turkey.

**Joey:** Phoebe?

**Phoebe:** Turkeys are beautiful intelligent animals.

**Joey:** No, they're not. They're ugly and stupid and delicious.

**Monica:** Okay, it's not just Phoebe. Will is still on a diet. Chandler doesn't eat Thanksgiving food and Rachel is having her aversion to poultry.

**Joey:** She is?

**Rachel:** Yeah. Do you remember, I had to leave the room the other day when you had that roast chicken?

**Joey:** Yeah, but I thought that was just because I put the whole thing on my hand and made it walk across the table.

**Monica:** Anyway, it just doesn't seem worth it to make a whole turkey for just three people. Okay? It's a lot of work.

**Joey:** But you've got to have turkey on Thanksgiving. I mean, Thanksgiving with no turkey is like Fourth of July with no apple pie, or Friday with no two pizzas.

**Monica:** Alright, fine, if it means that much to you. But just, there's going to be a ton left over.

**Joey:** No, there won't. I promise I will finish that turkey.

**Monica:** Alright, you're telling me you can eat almost an entire turkey in one sitting?



**Joey:** That's right. Because I'm a Tribbiani. This is what we do. I mean, we may not be great thinkers or world leaders, we don't read a lot or run very fast, but dammit, we can eat!

## **NUMBER 7**

**Monica:** I'm going to go into the bathroom so I can look at it in the mirror as I eat it.

**Rachel:** Okay, now what was that all about? Does it not taste good? Let me try it.

**Ross:** No! no! no! All gone. It's so good. Maybe Chandler has some left. It tastes like feet.

**Joey:** I like it.

**Ross:** Are you kidding?

**Joey:** What's not to like? Custard, good. Jam, good. Meat, good.

**Rachel:** So, a bird just grabbed it, and then tried to fly away with it and then just dropped it on the street?

**Chandler:** Yes, but if it's any consolation, before the bird dropped it, he seemed to enjoy it.

## **NUMBER 8**

**Chandler:** You know, it's been a while since we've screamed something. Maybe we should.

**Phoebe:** Oh, okay.

**Chandler:** Oh, come on!

**Phoebe:** No! Damn, you, ref. You burn in hell!

**Monica:** Hey, what are you doing? You've got to save room. You've got almost an entire turkey to eat.

**Joey:** Let me explain to you how the human body works. I have to warm up my stomach first. Eating chips is like stretching.

**Monica:** Okay.

**Joey:** Don't worry. Tribbianis never get full.

**Will:** I actually know what you're talking about, and I'm here to tell you something, friend, you can eat and eat and eat, but nothing will ever fill that void.

**Joey:** Who the hell is this guy?

**Monica:** Will from high school.

**Joey:** Oh, hey.

**Will:** Hey.

**Ross:** Will!

**Will:** Ross!

**Ross:** Hey, you came! Man, you look incredible! Hot stuff! Hot stuff?

**Will:** It's good to see you, man.

**Ross:** Yeah, you too. Man, so what are you up to?

**Will:** I'm a commodities broker.

**Ross:** Really? That sounds interesting.

**Will:** Yeah, it's not. But I'm rich and thin.

**Ross:** Man, I don't think I've seen you since Lance Davindson's graduation party.

**Will:** That was such a fun night.

**Ross:** Yeah, it would have been good if we had gotten in, but still real fun.

**Will:** God, we were lame back then. Do you remember how into dinosaurs we were?

**Ross:** Yeah.

**Will:** So, what do you do now?

**Ross:** So, how long are you in town?

## **NUMBER 9**

**Joey:** I'm done. Oh, here come the meat sweats.

#### Anexo 4

<b>Grupo nº:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>They speak loudly, clearly and with good intonation.</b>				
<b>Their pronunciation is good.</b>				
<b>They use a variety of vocabulary.</b>				
<b>The topic is appropriate to what was seen in class.</b>				
<b>They provide interesting information.</b>				
<b>They show an understanding of the topic.</b>				
<b>Their postures and gestures when speaking are appropriate.</b>				
<b>They answer questions correctly.</b>				
<b>They use grammatical structures correctly.</b>				
<b>Comments on the presentation:</b>				